

Das Didaktische neu denken!

Thesen zur Erwachsenenendidaktik – inspiriert von Hans Tietgens

Rolf Arnold, Ingeborg Schüssler

Hans Tietgens hat viele von uns zu frühen Zeitpunkten persönlich angesprochen, ermutigt, kritisiert und angeregt. Manche erhielten lange Briefe, andere fanden auch ihre Dissertation von ihm unerwartet und in renommiertem Kontext persönlich besprochen – ein Beweis dafür, dass Tietgens sich um die Nachwuchsförderung in einer sehr unmittelbaren und doch subtilen Weise zu kümmern verstand: Er bezog sich auf uns, seine eigenen Arbeiten waren oft bezogen auf das frische Denken derer, die da nachrücken. Solche und ähnliche persönliche Verbundenheiten haben uns hier zusammengeführt, um einen Mann, der sich auf uns bezog, dadurch zu ehren, dass wir uns auf ihn beziehen und fragen, welche Vorgriffe und Anregungen Tietgens für die erwachsenendidaktische Debatte zu platzieren verstand – „Erwachsenendidaktik“ nicht „Erwachsenenbildungsdidaktik“ (Tietgens 1992). Dies ist bereits eine Perturbation oder gar Provokation, welche die Programmatik eines „Lernens im Lebenslauf“ – die Leitmetapher des Innovationskreises Weiterbildung – bereits in einer Verdichtung zum Ausdruck bringt, deren Implikationen wir noch gar nicht thematisiert, geschweige denn zu Ende gedacht haben. Wenn es der „Erwachsenendidaktik“ darum gehen sollte, den oder die Erwachsenen – in ihrem Erwachsensein bzw. in ihren – dieses Erwachsensein kennzeichnenden – Suchbewegungen gegenüber den lebensweltlichen und systemischen Wandlungen und Zumutungen zu „didaktisieren“, d.h. unter die Lernperspektive zu rücken – dann kann das doch nur heißen, sich unmittelbar auf die Klärungsbewegungen des lernenden Erwachsenen zu beziehen. Erwachsenenbildung wird dadurch zu einer Lebensform, wie man – vielleicht etwas hochgestochen – sagen könnte. Die Bezüge zum informellen Lernen, zum Recognition of Prior Learning sowie zum Selfdirected Learning – alles Aspekte, die uns heute berühren – liegen in der Tietgensschen „Erwachsenendidaktik“ gewissermaßen in der Luft.

Im Folgenden werden wir in einigen Thesen zu zeigen versuchen, dass die Tietgenssche Erwachsenenendidaktik es in sich hat.

1. Von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik

These 1: Der Erwachsenenendidaktik-Entwurf von Hans Tietgens ist Dekonstruktion und Konstruktion zugleich. Ihr Ergebnis ist die Auflösung der didaktischen Mainstream-Konzepte und die Skizzierung einer neuen Fragehaltung gegenüber dem Didaktischen als solchem.

Bereits ausgewählte Seiten seiner Erwachsenenendidaktik zeigen: Tietgens löst sich von der Gleichsetzung von Didaktik und Lehre. Didaktik ist für ihn keine Vermittlungslehre, sondern hat schlicht – wie er sagt – etwas mit „gedanklichem Vorbereiten von Lernprozessen“ (Tietgens 1992, S. 9) zu tun. Es ist aber offensichtlich, dass Tietgens den Verantwortlichen – dürfen wir ihn Lehrenden nennen? – im Blick hat, wenn er zu bedenken gibt, dass in der Praxis eine – wie er es ausdrückt – „Vermittlungsförderung erwünscht (erscheint) (ebd.)“. Es ist Tietgens nicht anzulasten, dass er bei seinem Dekonstruktionsversuch letztlich doch der Vermittlungsperspektive verbunden bleibt. Seine Dekonstruktion beschränkt sich darauf, das Nicht-Rezeptologische dieser Vermittlungsförderung zu betonen und uns mit der Maßgabe zu entlassen, dass „verallgemeinernde didaktische

Führungsregeln nicht angebracht (erscheinen)“ (ebd.) – wer will da widersprechen?

Aber langt uns das? Sicherlich: Es kann nicht als angemessen angesehen werden, „jegliche didaktische Planungsüberlegungen zu verwerfen“ (ebd.), da wir als Kursleiterinnen und Kursleiter oder in der Bildungsberatung in der Verantwortung stehen, ein weiterführendes Geschehen zu ermöglichen. Und wir müssen uns auf mehr als eine bloße Zuständigkeit beziehen – auf einen Referenz- oder Gültigkeitspunkt, der uns substanziell orientiert, wenn wir in unserer Arbeit berücksichtigen wollen, „daß Lern- und Bildungsprozesse sich innerhalb von Subjekten, aber in der Auseinandersetzung mit einem Etwas, mit noch Unbeherrschtem, Undurchschautem vollziehen (ebd.)“. Welches Licht dürfen und können wir überhaupt in diese Auseinandersetzung bringen?

Die neue Fragehaltung, welche die Tietgenssche Erwachsenenendidaktik – vielleicht ungewollt? – anbahnt ist u.E. die nach der „gedanklichen Vorbereitung von Lernprozessen“ durch die Lernenden selbst. Dies ist die Frage nach der Selbstlern- und Selbstreflexionskompetenz der Erwachsenenlerner, wie sie in den Kompetenzentwicklungs-, Portfolio- und eLearningkonzepten dringlich aufscheint. Durch diese kann die Teilnehmerorientierung vom Programm zur Wirklichkeit werden – es ist eine Silent Revolution, die sich hier vollzieht. Die Tietgenssche Erwachsenenendidaktik hat diese Entwicklung angedeutet, aber – noch! – nicht durchgestaltet. Sie ist eine Vermittlungsdidaktik, keine Aneignungsdidaktik.

2. Inszenierung von Reflexions- und Erlebensräumen

These 2: Der erwachsenendidaktische Blick verweist uns auf die Unhintergebarkeit der individuellen Deutungen und Konstruktionen. Diese sind lebenslaufgeprägt und lebensweltverwurzelt. Alle möchten so bleiben (dürfen), wie sie sind. Die „Reflexion über Lernsituationen (Tietgens 1992, S. 10)“, welche Tietgens als eigentlichen Kern des Didaktischen anmahnt, ist deshalb auf diese Unhintergebarkeit hin auszudehnen. Und dabei verweist uns die neuere Hirn- und Emotionsforschung auf Geschlossenheits- und Starrheitsmomente des Individuellen, welche neue Zweifel darüber aufkommen lassen, ob es – gerade in den Bereichen, in denen es um Haltungslernen geht – ausreicht, „ein(en) Reflexionsrahmen (ebd.)“ zu entfalten, wenn die Basis des Starren quasi körperlich verankert ist.

Stellen wir uns eine Podiumsdiskussion zwischen Hans Tietgens, Gerhard Roth, Manfred Spitzer und Kersten Reich und vielleicht auch noch Wolfgang Singer vor. Ausgangspunkt der Debatte könnte z.B. die Tietgenssche These sein: „Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (ebd.) – ein programmatisches Credo, welches insbesondere die Fraktion der Deutungsmusterdifferenzierer oder -transformierer eint. Aber was würde Gerhard Roth zu dieser unterstellten Kraft der Reflexion in einem Reflexionsrahmen sagen, der doch glaubt, genügend Hinweise dafür gefunden zu haben, dass Menschen „(...) in aller Regel das (tun), was die in ihrer Persönlichkeit verankerten unbewussten Motive und bewussten Ziele ihnen vorgeben – sie sind überwiegend binnengesteuert. Wenn sie sich ändern, dann überwiegend >von innen heraus<“ (Roth 2007, S. 290). Ok, vielleicht kommt es nicht zu dieser Argumentation, geht es doch in der Erwachsenenbildung keineswegs immer um

Veränderung, oft genug auch um Wissen und Können. Doch ist dieses nicht in der auf Selbststeuerung und Haltung setzenden Kompetenzgesellschaft durchtränkt durch profundes Lernen, wie es die MIT-Kollegen Senge und Scharmer nennen? Und müssen wir nicht erwachsenendidaktisch deshalb über Reflexions- und Erlebensräume verstärkter nachdenken, ist doch neue Haltung nur durch Neuerleben (von Wirksamkeit, Begrenzung und emotionaler Resonanz) möglich – alles Fragen, die uns in unserer Praxis beschäftigen.

3. Strukturelle Kopplung als konsensueller Dialog

These 3: Eine Didaktik der Erwachsenenbildung sollte der dialektischen und ambivalenten Verschränkung von Lehren und Lernen auf den Grund gehen und dabei herausarbeiten unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen eine Kompatibilität von Aneignungs- und Vermittlungshandeln (strukturelle Kopplung) möglich wird (dies wäre auch Gegenstand einer erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschung).

Tietgens weist darauf hin, dass die bisherigen Darstellungen in der Erwachsenenendidaktik vor allem Intentionales auf allgemeinem Niveau behandeln (Fremdsprachenunterricht, betrieblicher Kontext), aber wenig im Hinblick auf ein didaktisches Planen mittlerer Reichweite. Hans Tietgens ging es hier um die konkreten Fragen nach Veranstaltungsformen, nach Möglichkeiten didaktischen Handelns, nach der Klärung von Transformations- und Interaktionsproblemen.

Dabei weist Tietgens (1992) deutlich auf die Situationsgebundenheit der didaktischen Planung hin. So schreibt er in seiner Fußnote:

„...denn in der Lehr-/Lernsituation bemerkbar werdenden Erscheinungen sind immer in der Individualität des Lernens, in der Lerngruppensituation, im Bezugsgruppenlernen, gesellschaftlichen Zusammenhängen, der Struktur des zu Lernenden, dem, was damit geschehen soll, und dem Lehrverhalten auf der Planungs- und der Verfahrensebene begründet. *Dieses Feld des Lehrens und Lernens transparent zu machen, ist Aufgabe einer wissenschaftlich fundierten Didaktik*“ (ebd., S. 161).

Tietgens wirft mit seiner zweiten Fußnote die Frage auf, „*was der sogenannte radikale Konstruktivismus in einer spezifischen Weise für die Erwachsenenbildung bedeutet*“ (ebd., S. 164)“. Darauf haben vor allem Rolf Arnold und Horst Siebert (1995, 2006) vielfache Antworten gefunden, aber auch Ortfried Schäffter (1986, 1994) und andere haben sich mit systemisch-konstruktivistischen Theorien auseinander gesetzt. In der Erwachsenenbildung hat sich hier der Terminus der Ermöglichungsdidaktik (Arnold/ Schüßler 2003; Arnold/ Gómez Tutor 2007) durchgesetzt, aber auch Modelle einer konstruktivistischen Didaktik, wie wir sie vor allem in der Schulpädagogik kennen (vgl. Reich 2008) zeigen, wie stark die konstruktivistische Erkenntnistheorie das didaktische Denken beeinflusst hat. Tietgens weist allerdings bereits in seinem Buch auf das interpretative Paradigma sowie auf Veröffentlichungen von Ortfried Schäffter hin, die das konstruktivistische Denken vorweggenommen haben.

Tietgens greift hierbei ein zentrales Problem der Konstruktivismusdebatte auf: Wenn es darum geht, dass der Lehrende - wie v. Glasersfeld (1987, S. 133) das formuliert - „die Umwelt eines Schülers so verändern sollte, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer ihm vermitteln möchte“, dann warnt Tietgens auch vor der Gefahr der Manipulation. Denn dem Konstruktivismus fehlt als Erkenntnistheorie gerade die ethische und anthropologische Ebene. Daher könne dieses Arrangement immer nur als konsensueller Dialog

verstanden werden. Tietgens appelliert hier deutlich auch an die Verantwortlichkeit des Lehrenden (vgl. Pätzold 2008). Daraus lautet sich folgende These ab:

These 4: Wenn es keine verbindlichen Wahrheiten gibt und Wissen von jedem selbst auf der Grundlage früherer Erfahrungen konstruiert wird, dann geht es im didaktischen Handeln nicht um Wissensvermittlung, sondern um Deutungsvermittlung und das Bemühen um einen konsensuellen Dialog. Tietgens hat auch auf diese notwendige „Deutungsarbeit“ im Lehr-Lernprozess hingewiesen: „Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (Tietgens 1992, S. 10).

4. Didaktik als Reflexions- und Beobachtungstheorie

These 5: Wenn Didaktik damit keine Hinweise mehr auf die Organisation des Lehr-Lernprozesses im Hinblick auf die absolute Planbarkeit bereithält, so lässt sich Didaktik eher begreifen als „Reflexion über Lernsituationen (ebd.)“.

Erklärbar wird diese Vorstellung dadurch, dass Aneignungs- und Vermittlungsoperationen kontingent sind. Diese Kontingenz kann ich nicht durch eine ausgeklügelte didaktische Planung minimieren, sondern nur durch Kommunikation, sprich über strukturelle Koppelung. Diese ist allerdings – worauf Peter Fuchs (1999, S. 34) hinweist weder empirisch beobachtbar noch direkt beeinflussbar, sondern entsteht im Prozess, also entzieht sich einer vorherigen exakten Planung. Hier tauschen sich die Beteiligten ihre Situationsdeutungen aus. Wenn diese Beschreibungen und das daraus resultierende Verhalten aber einen konsensuellen Bereich mit einem Gegenüber aufbauen können, in dem sich gegenseitig antizipierte Erwartungen entsprechen, dann kann über die gemeinsame Interaktion der sich entwickelnden Dynamik möglicherweise¹ eine gewisse Richtung gegeben werden².

Didaktik wandelt sich damit von einer Planungs- und Handlungstheorie zu einer Reflexions- und Beobachtungstheorie von Lehr-Lernprozessen. Das war auch das Fazit, das wir aus unserem Buch „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schüzler 2003) ziehen konnten. Ermöglichungsdidaktik – als eine Variante systemisch-konstruktivistischer Didaktik – präsentiert sich als eine Analyse- und Beobach-

¹ Nach Peter Fuchs ist das aber nicht steuerbar. Denn „Intervention setzt Lokalisierbarkeit der intervenierten Einheit (nicht der intervenierten Differenz) voraus, im moderneren Fall: die Lokalisierbarkeit von Umwelten, die – nachdem sie perturbiert worden sind – die Einheit des intervenierten Systems (wieder nicht: die Differenz) zur sinnvollen Selbstirritation anregen. Eindeutig ist, dass dies alles nur zu haben ist unter Verzicht auf eine konsistente Theorie, unter Einrechnung von Sollbruchstellen, die genau dort liegen, wo die Theorie auf Differenz (und nicht auf Einheit) setzt“ (Fuchs 1999, S. 47).

² Kösel hat dafür den Begriff der „Didaktischen Driftzone“ eingeführt, der in Anlehnung an die Evolutionsforschung den Interaktionsraum bezeichnet, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen. Die Anreizstruktur des Lehrenden nennt er entsprechend „Didaktisches Morphem“ (griech.: Form, Gestalt), während die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden, die durch seine jeweilige Biographie festgelegt werden, als „Chreoden“ (Entwicklungslinien) definiert werden. Nach Kösel's Interpretation lässt sich demnach für das Lehr-Lern-Geschehen eine „Driftzone postulieren, die sich zwischen den Anreizstrukturen didaktischer Morpheme von Lehrenden einerseits und den individuellen Entwicklungslinien, den Chreoden der lernenden Individuen andererseits jeweils als Milieu darstellt; in dieser Driftzone findet sowohl die Bildung didaktischer Formen als auch die Chreodenentwicklung statt“ (Kösel 2002, S. 240).

tungskategorie, vor deren Hintergrund didaktische Planungsschritte, methodische Entscheidungen, das situative Lehrverhalten sowie beabsichtigte Interventionen interpretiert und entsprechend bewertet werden können.

Nach Tietgens braucht es dazu allerdings Professionsbewusstsein. Er zählt hierzu die Relevierungskompetenz (zwischen Allgemeinem und Besonderem) und die Situationseinschätzungskompetenz (Erkennen der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Einflüssen und Interaktions- und Kommunikationsformen in der Lernsituation) sowie die Fähigkeit mit Kontingenz und Paradoxien im pädagogischen Handeln umgehen zu können.

Didaktische Kompetenz käme dann einer Beobachtung II. Ordnung und einem Umgang mit Ambivalenzen gleich. Eine dieser Ambivalenzen liegt z.B. darin, dass ich daran glauben muss, dass meine didaktischen Interventionen Wirkungen bei den Lernenden hinterlassen und gleichzeitig muss ich mir im Klaren darüber sein, dass es dafür keine Erfolgsgarantie gibt. Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren dienen mir dann eher der Legitimierung pädagogischen Handelns und der Stabilisierung dieser Wirkungsannahmen. Sie helfen Sinn für mein Handeln zu finden, sie sagen allerdings wenig darüber aus, was die Teilnehmenden tatsächlich gelernt haben, auch wenn über Erfolgskontrollen solche Schlussfolgerungen gezogen werden.

D.h. ich kann nur didaktisch handeln, wenn ich eine cartesische und systemische Sicht auf Lehr-Lernprozesse lege (vgl. Fuchs 1999), also zwischen Subjekt und Objekt im Lernprozess differiere und davon ausgehe, dass meine Lehrinterventionen Wirkungen beim Lernenden hinterlassen³. Nur durch eine solche Sichtweise bin ich handlungsfähig (denn ich kann nicht ständig reflektieren und in zirkulären Prozessen denken) und mein Handeln erscheint mir plausibel. Professionell wird dieses Handeln dann durch die Beobachtung II. Ordnung (wissenschaftlich reflektiert durch eine Beobachtung III. Ordnung.) Diese erfolgt aber stets nach einem Lehr-Lernprozess (oder lässt sich über Metakommunikation auch zwischen einzelnen Lernschritten einbauen). Diese Reflexionsschleifen hinterlassen aber in der Geschichte meines didaktischen Handelns eine neue relevante Unterscheidung für mein Handeln in noch bevorstehenden didaktischen Situationen. Damit orientieren diese professionellen Reflexionen indirekt mein didaktisches Handeln in der Zukunft. Hierdurch löst sich auch das klassische lineare didaktische Zeitschema zugunsten einer „verschobenen Aktualität auf, in der der Nachtrag entscheidend ist und in der nichts auf die Zukunft hin vorbereitet werden kann“ (Fuchs 1999, S. 92).

³ Auf dieses Problem weist auch Fuchs (1999, S. 93) hin: „Dabei tritt ein Problem auf, das sich nicht vermeiden lässt, daß nämlich die Beobachtung nicht-cartesischer Verhältnisse selbst nur cartesisch verfahren kann. (...) Die Sprache, in der Beobachtungen formuliert werden (und mithin unser Verhalten – I.S.), ist deshalb selbst gezwungen, immer Subjekt und Objekt zu unterscheiden, und wenn diese Einsicht (wie jetzt) auf die Sprache angewendet wird, ändert sich daran nichts“. Ein Punkt der von Tietgens selbst auch in seinen „Reflexionen“ aufgegriffen wird, wenn er schreibt: „Es könnte bei der Lektüre des folgenden Textes gelegentlich der Eindruck entstehen, auch hier würde das vergessen, was doch als zentral zu beachtendes Phänomen herausgestellt wurde, nämlich die Deutungsabhängigkeit auf Gegenseitigkeit. Es ist dies aber zum einen durch die Grenzen der Sprachlichkeit bedingt. Das Medium, mit dem der Symbolcharakter vermittelt wird, ist, so merkwürdig es sich anhört, immer enger als das, was es vermittelt. (...) Zugleich ist aber die mögliche Scheineindeutigkeit etwas, was das Leben ertragen läßt“ (Tietgens 1992, S. 23).

5. Differenzierung von Deutungs- und Emotionsmuster

These 6: Die erwachsenendidaktische Aufgabe besteht darin, „Vermittlungsversuche einzuleiten bzw. zu unterstützen, die zu Offenheit und zu Differenzierung der Deutungsmuster (und Emotionsmuster – R.A.; I.S.) führen (Tietgens 1992, S. 19)“.

Tietgens appelliert für die Erwachsenenendidaktik „sich auf einen Begriff vom Erwachsenen zu besinnen, damit der Bezugspunkt erwachsenendidaktischer Tätigkeiten deutlich wird (ebd., S. 17)“. Er benennt das auch als „anthropologischen Orientierungspunkt“ (ebd.) bzw. „Modalitäten der lebensgeschichtlichen Verarbeitung“ (ebd., S. 18), die als Orientierungspunkte einer Erwachsenenendidaktik betrachtet werden sollten. Dabei geht er davon aus, dass sich menschliches Leben im Modus der Auslegung vollzieht, weshalb gerade diese Auslegungsweisen zum Gegenstand der Bildungsarbeit werden sollten. Die Lehr-Lernforschung müsste daher in mikrodidaktischen Analysen stärker herausarbeiten, wie die Lehr-Lernsituation durch die Deutungsabhängigkeit der Aneignungs- und Vermittlungsstrategien unter Berücksichtigung lebensgeschichtlicher und gesellschaftlich-historischer Zusammenhänge beeinflusst wird (vgl. Schüßler 2000). Dabei geht es nicht nur um Deutungsmuster, sondern auch um die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit worauf Rolf Arnold 2005; 2009 und andere Erwachsenenpädagogen (Wiltrud Gieseke 2009; Günther Holzapfel 2002, 2008; Ingeborg Schüßler 2004, 2008) die letzten Jahre verwiesen haben.

Literatur

- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005
Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009
Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler 2008
Arnold, R./Gómez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg 2007
Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003
Arnold, R./Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke. Ein systemisch-konstruktivistischer Briefwechsel. Baltmannsweiler 2006
Arnold, R. Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
Fuchs, P.: Intervention und Erfahrung. Frankfurt/M. 1999
Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld 2009
Holzapfel, G.: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Heilbrunn 2002
Holzapfel, G.: Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler 2008, S. 145-171
Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Band 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. 4. umgearb. Aufl. Bahlingen 2002
Pätzold, H. (Hrsg.): Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Baltmannsweiler 2008
Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim 20084
Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart 2007
Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44, (1994) 1, S. 4-15
Scharmer, C.O.: Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg 2009
Schüßler, I.: Deutungslernen. Baltmannsweiler 2000

- Schüßler, I.: Sind Lernbegründungen emotional? Holzkamps Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer Konzepte - Erkenntnisgewinne und "blinde Flecken" aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Faulstich, P/ Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004, S. 100-111
- Schüßler, I.: Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler 2008, S. 183-214
- Schüßler, I.: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, 5 (2008), 2, S. 1-21. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/75/78> [letzter Zugriff: 31.03.2011]
- Senge, P./Scharmer, O. C./Jaworski, J./Flower, B. S.: Presence: Human Purpose and the Field of the Future. New York 2004
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 9. Auflage. Stuttgart 2003
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 1992